

Casale, Rita

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 212-224. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita: Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 212-224 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225897 - DOI: 10.25656/01:22589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225897>

<https://doi.org/10.25656/01:22589>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
--	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio</i>	138
---	-----

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) <i>Sabine Reh und Joachim Scholz</i>	151
---	-----

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf <i>Margret Kraul</i>	163
--	-----

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerbildung (1915-1960) <i>Eva Matthes</i>	177
--	-----

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) <i>Elke Kleinau</i>	191
---	-----

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education <i>Charlotte Röhner</i>	201
--	-----

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren <i>Rita Casale</i>	212
---	-----

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet</i>	225
---	-----

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser</i>	244
--	-----

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland <i>Jürgen Oelkers</i>	258
---	-----

Autor/innenverzeichnis	277
-------------------------------------	-----

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren

Rita Casale

1 Eine methodologische Frage

Der Titel der Konferenz, aus der dieser Band hervorgegangen ist, *Secondary Teacher Education in Europe: Cultural Models and National Cases*, verweist auf eine historische Gegebenheit und zugleich auf einen spezifischen historiographischen Ansatz. Historisch ist der nationale Charakter der Lehrerbildung mit ihrer Institutionalisierung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbunden. Ihre staatliche Regulierung hängt politisch und kulturell mit der Rolle zusammen, die Bildungsinstitutionen verschiedener Stufen auf europäischer Ebene im Prozess der Bildung von Nationalstaaten gespielt haben, wie Bernd Zymek am Beispiel des bundesrepublikanischen Kontexts zeigt.¹ Die Lektüre einzelner nationaler Fälle durch einen mentalitätsgeschichtlichen historiographischen Ansatz in der Tradition der *École des Annales* ermöglicht, die kulturellen Aspekte der Lehrerbildung hervorzuheben und zielt darauf ab, nationale Maßnahmen und Praktiken in einem langfristigen Zeitraum zu kontextualisieren.² Im Vergleich dazu macht der vorliegende Beitrag durch die historische Rekonstruktion und die erkenntnistheoretische Analyse einer spezifischen Konstellation auf eine Entwicklung aufmerksam, die im Hinblick auf die traditionell nationale Entwicklung der Lehrerbildung eine Zäsur darstellen könnte. Die Analyse bezieht sich auf eine Reihe von Publikationen und Berichten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) aus den Jahren 2001 bis 2017 und erörtert deren Einfluss sowohl auf das institutionelle Profil der Lehrerbildung als auch auf die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion. In diesem Zusammenhang wird auf die ambivalente Institutionalisierung eines transnationalen Curriculums im Kontext der Lehrerbildung hingewiesen. Diese Entwicklung eröffnet einerseits den Weg zu einem Prozess der Standardisierung, zur Überwindung einer kulturell nationalen bzw. nationalistischen wissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung. Andererseits birgt sie die Gefahr einer performativen ‚Entleerung‘ von Bildungsprozessen. Die Verabschiedung von einem traditionellen kulturellen Kanon zugunsten einer Konzeption von Ausbildungsprogrammen, die sich auf das Konzept der Kompetenz konzentrieren, verlagert ihren Charakter von einer kulturellen auf eine operative Ebene, bzw. von einer Ebene, die wissenschaftlich von der Systematik eines Faches geprägt war, auf eine, die von einer professionellen ‚Pragmatik‘ bestimmt wird. Eine

1 Vgl. Zymek 2017.

2 Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Konsolidierung eines Forschungsschwerpunkts in den letzten Jahren zur ‚Bildungsgeschichte der Berufe‘, der einige Aspekte der Schul- und Lehrer Geschichte mentalitätsgeschichtlich neu interpretiert hat (Becchi/Ferrari 2018). Für einen aktuellen Überblick über die Schulgeschichte mit besonderem Bezug auf die Lombardei vgl. Ferrari 2018.

solche Entwicklung ist in einer bestimmten Hinsicht ökonomisch zu erklären, sie ist auf eine Globalisierung der Märkte und auf eine Internationalisierung der Profile der Arbeitskräfte zurückzuführen. Sie ist aber auch an den politischen Anspruch gebunden, Provinzialismen im Bildungsbereich zu überwinden. Epistemologisch setzt diese Überwindung des nationalen Charakters der Lehrerbildung wiederum die Emanzipation von spezifischen kulturellen Traditionen und ihre Verankerung in einer neuro-kognitiven Didaktik voraus. Selbst dort, wo die Antwort auf diesen Wandel nicht in einer psychologisch orientierten Pädagogik gefunden wird, sind auf europäischer Ebene transnationale Standardisierungsprozesse zu beobachten, deren ‚Grammatik‘ nicht mehr dem disziplinären bzw. fachlichen Charakter der nationalen Ausbildungssysteme entspricht.

Im Fall der gymnasialen Lehrerbildung war diese Grammatik in einem Großteil des europäischen Kontextes vom Idealismus und Historismus geprägt.³ In Deutschland drückt sich der Abschied von dieser Tradition begriffsgeschichtlich in dem Übergang von einem Verständnis einer fachlichen Qualifikation aus, die aus dem Bildungsbegriff gedacht wurde, zu einem der professionellen Ausbildung, die auf dem Lern- und Kompetenzbegriff basiert.

Die Untersuchung und Analyse dieser Verschiebung erfordert einen methodologischen Ansatz,⁴ der in der Lage ist, nicht nur die kulturelle Seite der Lehrerbildung zu berücksichtigen, sondern auch ihre epistemologische Matrix zu entschlüsseln. Dabei geht es nicht darum, kulturelle Praktiken und semantische Praktiken oder Institutionalisierungsprozesse künstlich gegenüberzustellen, sondern vielmehr darum, deren Zusammenhänge aufzuzeigen, transnationale Entwicklungen und die daraus entstandenen territorialen bzw. lokalen Widerstände zu erfassen.

2 Eine Übersetzungsfrage

Wie auch in anderen europäischen Ländern steht die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung in Deutschland in Zusammenhang mit der Reform des Hochschulsystems, die dem sogenannten ‚Bologna-Prozess‘⁵ und dem transnationalen Einfluss der OECD bei der Gestaltung eines europäischen Referenzrahmens für die Erneuerung des Bildungssystems folgt.

3 Für Italien siehe die Beiträge in diesem Band von Polenghi, Carlucci/Moretti; für Deutschland die Aufsätze von Reh/Scholz, von Kraul und Matthes.

4 Marc Depaepe lädt zu einer verstärkten Betrachtung der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der pädagogischen Historiographie ein, die die historischen Entwicklungen der Lehrerbildung zum Gegenstand hat (Depaepe 2014). Für ein Verständnis der pädagogischen Historiographie als historischer Epistemologie vgl. Casale 2004.

5 Vgl. hierzu auch die Analyse von Ewald Terhart (2016), der die Wirkungen der mit dem Bologna-Prozess verbundenen Reformen mit dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ in Beziehung setzt.

Die Anpassung des Ausbildungssystems an das europäische Hochschulrahmengesetz erfolgte in Deutschland nach den Beratungen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10. Oktober 2003⁶ durch zwei politische Projekte.⁷

Das erste Projekt betrifft die Ablösung des bisherigen Studienmodells, das auf einer wissenschaftlichen Bildung mit einem ausgeprägt fachlichen Charakter basierte, durch die Einführung eines konsekutiven Bachelor- und Master-Modells, das eher auf eine berufliche als auf eine wissenschaftliche Ausbildung abzielt. Der häufig polyvalente Bachelor ist im Gegensatz zu den anderen Bachelors of Arts nicht berufsqualifizierend, sondern bereitet auf den Master of Education (MEd) vor. Nach Erlangen des MEd beginnt die zweite Phase der Ausbildung in den Schulen. Derzeit wird diskutiert, ob es sinnvoll wäre, die zwei Ausbildungsphasen (die erste fast rein universitäre und die zweite schulische) zu überwinden und ein sogenanntes duales System auch in der Lehrerbildung einzuführen. Die Einführung eines solchen Systems würde die von der Reform 2003 geforderte Berufsorientierung der Ausbildung vollständig verwirklichen und wäre ein entscheidender Schritt hin zu einer eher professionell als fachlich ausgerichteten Lehrerbildung, d.h. unabhängig von einem bestimmten Schulprofil.⁸

Das zweite Projekt betrifft die Einführung und Etablierung des *New Public Management* in Schulen und Universitäten.

Die Modularisierung des Studiums und die Einführung eines Qualitätsmanagements in die Schulentwicklung stellen laut Zymek zwei unterschiedliche Prozesse dar, die als „ein frontaler Angriff auch auf die bisherige Konstruktion des deutschen Lehrberufs“⁹ zu betrachten sind.

6 Bis zu diesem Zeitpunkt war die Ausbildung des Lehrpersonals für die Sekundarstufe II, bzw. der Gymnasiallehrer/innen, in Deutschland durch ein Gesetz geregelt, dessen zentrale Elemente bereits seit 1890 in Kraft waren (vgl. Blömeke 2009; Mandel, 1989). Es war eine Phase der wissenschaftlichen Ausbildung und eine Phase der beruflichen Ausbildung vorgesehen. Die erste Phase fand in einem ausschließlich akademischen Umfeld statt und betraf sowohl die fachliche als auch die pädagogische Ausbildung, die durch den Besuch von Kursen in Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft oder Philosophie erreicht wurde. Die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der zukünftigen Lehrperson wurde durch das Bestehen des ‚ersten Staatsexamens‘ bescheinigt, gefolgt von einer zweiten Phase der Ausbildung in den Schulen (von 18 bis 24 Monaten). Diese zweite Phase, ‚Referendariat‘, endete mit einem ‚zweiten Staatsexamen‘, das die Referendare zum Unterricht qualifizierte (vgl. Kotthoff/Terhart 2013). Im Vergleich zu anderen Schulsystemen beginnt die Gymnasialschulzeit in Deutschland mit der 5. bzw. 7. Klasse sehr früh.

7 Bei der Anpassung des Lehrerbildungsgesetzes an den europäischen Qualifikationsrahmen mussten in Deutschland nicht nur kulturelle Traditionen und institutionelle Besonderheiten nationaler Art berücksichtigt werden, sondern auch regionale Besonderheiten, die im Föderalismus und in der Autonomie der Bundesländer in Bildungsangelegenheit institutionell verankert sind. Über den Föderalismus und die damit verbundenen Probleme siehe Oelkers 2009, S. 12 und Kotthoff/Terhart 2013, S. 74.

8 In seiner Studie zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen für die Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2009 gibt Jürgen Oelkers einen detaillierten Überblick über die verschiedenen Formen der bestehenden Ausbildung (Oelkers 2009, S. 18f.) und hält die Überwindung einer solchen Diversifizierung für eine Voraussetzung für die Umsetzung der Reform und eine effektive Einhaltung der Standards, wobei er insbesondere auf das schwedische und angelsächsische Modell verweist. Werner Helsper und Fritz-Ulrich Kolbe hatten sich bereits 2002 kritisch zu dieser Art der professionellen Ausbildung geäußert, die sich vor allem auf das Studium und die Kenntnis kognitiver Lernprozesse konzentriert und die Notwendigkeit einer Ausbildung zur Profession betonte (Helsper/Kolbe 2002), die aus der Perspektive der Befähigung zu einem reflexiven Urteilsvermögen gedacht wird. Zu den Besonderheiten der akademischen Ausbildung für das Lehrpersonal der Sekundarstufe vgl. die von Ulrich Hermann (2001) bereits vor der Umsetzung der Reform entwickelten kritischen Überlegungen.

9 Zymek 2017, S. 79.

Demnach setzt das traditionelle Modell des deutschen Lehrberufs drei Elemente voraus: Wissenschaftliche Bildung (das grundständige Fachstudium); professionelle Bildung; wissenschaftliche Kontinuität zwischen Unterrichts- und Universitätsfachs.

In Folge der Einführung des europäischen Hochschulrahmengesetzes habe das deutsche System der Lehrerausbildung eines seiner wesentlichen Merkmale verloren: die wissenschaftliche Spezialisierung auf ein Fachgebiet. Damit habe sie sich dem angelsächsischen Universitätsmodell angeglichen. Das Ergebnis ist, wenn auch noch implizit oder zumindest nicht ganz bewusst, eine Transformation des Lehrers vom Beamten zum Trainer, zum Coach. Institutionell hat sich diese Transformation innerhalb eines Jahrzehntes realisiert. Sie begann 1998 mit der Einrichtung einer Gemischten Kommission Lehrerbildung seitens der KMK, die aus Vertretern der Hochschulen und der öffentlichen Verwaltung zusammengesetzt war, und gipfelte 2004 in der Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung durch eine weitere Arbeitsgruppe und deren bundesweiter Einführung zum Studienjahr 2005/2006.

Die kritischen Punkte, die die 1998 von der KMK eingesetzte Kommission hervorhob, betrafen zunächst weniger die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte, als vielmehr die Notwendigkeit einer stärkeren Professionalisierung sowie die Randposition der Lehrerbildung an den Universitäten. Die von der Kommission ausgesprochenen Monita waren eher eine Reihe von Hinweisen, sozusagen von ‚Aufgaben‘, die bei der Reform berücksichtigt werden sollten. Sie bezogen sich auf folgende Aspekte: Planung; Organisation; Gestaltung; Reflexion von Lehr- und Lern-Prozessen.

Die Empfehlungen der Kommission waren zuerst Hinweise, die allerdings einen programmatischen Charakter hatten, der über die Koordination der Lehrerbildung an der Universität hinausgeht. Sie wurden auf drei Ebenen implementiert:

1. *Auf der Ebene der universitären Umstrukturierung der Lehrerausbildung.* Es handelt sich um den Prozess, der zur Gründung der so genannten Schools of Education¹⁰ geführt hat. Mit einer solchen Gründung wurde das Ziel verfolgt, die erste Phase der Ausbildung für das Lehramt im universitären Umfeld neu zu organisieren und die fachliche, didaktische und pädagogische Ausbildung zu koordinieren.¹¹ Insgesamt erlangt die Lehrerbildung damit ein eher stärkeres professionelles als wissenschaftliches Profil;¹²
2. *auf der Ebene der Einführung von Evaluationsprozessen in die verschiedenen Phasen des Ausbildungsprozesses* (siehe hierzu die Empfehlungen der Baumert-Kommission zur Einführung der Reform in Nordrhein-Westfalen);¹³

¹⁰ Vgl. den Beitrag von Charlotte Röhner in diesem Band.

¹¹ Seit 2013 hat das Bildungsministerium eine Reihe von Initiativen gefördert und Mittel für die Durchführung von Forschungsprojekten und die Konzeption didaktischer Formate (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) bereitgestellt, die darauf abzielen, das Verhältnis von wissenschaftlichem Fach, Didaktik und Profession zu analysieren und weiter zu entwickeln. Siehe in diesem Zusammenhang das an der Bergische Universität Wuppertal durchgeführte Projekt Kohärenz in der Lehrerbildung (www.kolbi.uni-wuppertal.de). In einem solchen Prozess der Reorganisation der universitären Lehrerbildung kommt der Didaktik, die quasi als Bindeglied zwischen Theorie (Disziplin) und Praxis (Beruf/Profession) fungiert, eine deutlich größere Rolle als in der Vergangenheit zu. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch um eine Didaktik, die mehr mit dem konzeptionellen Modell der Kompetenz, d.h. mit der Entwicklung kognitiver Verfahren des Lernens, als mit den logischen und sachlichen Strukturen eines Faches verbunden ist.

¹² Als theoretischer Bezugspunkt gilt der Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert (1999, 2001). Unter Kompetenz wird ein vielschichtiges und prozedurales Wissen bezeichnet, das in der Lage ist, kognitive, erfahrungsbezogene und reflexive Dimensionen zu verbinden.

¹³ Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007.

3. *auf der Ebene der neuen semantischen Bestimmung und disziplinären Ausrichtung der Lehrerbildung.* Dieser letzte Punkt betrifft die Geburt einer neuen Disziplin oder eines neuen Bezugsparadigmas für die Ausbildung zum Lehrerberuf, die so genannte Bildungswissenschaft, die trotz ihrer wörtlichen Bedeutung in Wirklichkeit für ‚Lernwissenschaft‘ steht. Dieses neue disziplinäre Feld hat die Pädagogik als wissenschaftliche Bezugsdisziplin bei der universitären Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals sowohl im Primar- und Sekundarbereich ersetzt.

3 Normalisierung und Wissenszirkulation

In seinem Werk *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1962) führt der Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn zwei eng miteinander verbundene Begriffe ein, nämlich den der *Normalisierung* und den des *Paradigmas*, die nicht nur die Semantik der Wissenschaftsgeschichte verändern sollten, sondern auch das Verständnis der Beziehung zwischen wissenschaftlicher Entwicklung und deren äußeren Faktoren. Mit den Begriffen der Normalisierung und des Paradigmas vermeidet Kuhn eine Alternative, die in der Historiographie der Wissenschaftsgeschichte unvermeidlich schien: auf der einen Seite den Externalismus mit einer rein soziologischen Sichtweise auf wissenschaftliche Transformationen, auf der anderen Seite den Internalismus mit einem ausschließlich immanentistischen Ansatz.¹⁴ Während Externalisten wissenschaftliche Transformationen auf bloße Reaktionen auf wirtschaftliche, politische und soziale Herausforderungen reduzieren, neigen Internalisten dazu, eine konstitutive Beziehung zwischen der ‚externen‘ Welt und dem wissenschaftlichen Universum auszuschließen. Die Begriffe der Normalisierung und des Paradigmas erlauben Kuhn, beide Welten in Beziehung zu setzen, ohne ihre Beziehung auf einen kausalen Nexus zu reduzieren, und gleichzeitig die den beiden unterschiedlichen Kontexten zugrundeliegenden Logiken auseinanderzuhalten. Auf diese Weise entgeht der Wissenschaftshistoriker *avant la lettre* einigen der Verwirrungen, die die neueren von Foucault inspirierten Studien über historische Rationalitätsformen kennzeichnen, in denen der Unterscheidung zwischen *doxa* und *episteme*, zwischen Meinung und Wissenschaft, keine spezifisch wissenschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird.¹⁵

Die Begriffe Normalisierung und Paradigma bezeichnen den Prozess der wissenschaftlichen Reaktion auf einen gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Wandel, der mit dem bestehenden Rationalitätsparadigma nicht mehr interpretiert und bearbeitet werden kann. Das Rätsel, das sich aus einer solchen Krise ergibt, muss jedoch wissenschaftlich gelöst werden.¹⁶ Die Krise, die als eine Phase der ‚Entnormalisierung‘, d.h. der Revolution, wahrgenommen wird, muss, sobald sie wahrgenommen wird, in wissenschaftliche Begriffe ‚übersetzt‘ werden. Die wissenschaftliche Reaktion besteht also in erster Linie in einem Verfahren der ‚Übersetzung‘, mit dem Ziel, die wissenschaftlichen Kriterien der Rationalität, d.h. der ‚Normalität‘, neu zu justieren und neu zu definieren. Das wissenschaftliche Paradigma, das auf eine wissenschaftliche Revolution folgt, stellt somit die Kodifizierung des Prozesses der Normalisierung einer neuen Rationalitätsform dar.

¹⁴ Vgl. zur Bedeutung dieser epistemologischen Kontroverse für die pädagogische Historiographie Casale 2016.

¹⁵ Exemplarisch dafür Sarasin 2011.

¹⁶ Hiermit wird nicht ausgeschlossen, dass die Krise einen reinen wissenschaftlichen Charakter haben kann.

Im Zusammenhang mit der Veränderung der Lehrerausbildung bedeutet das, dass die Anpassung an die Erfordernisse einer Europäisierung des Binnenmarkts und des Hochschulrahmengesetzes, um universitär legitimiert zu werden, sich einem Prozess der wissenschaftlichen Normalisierung zu unterwerfen hat, der durch die Ablösung bzw. Transformation des bis dahin geltenden theoretischen Paradigmas erfolgt. Im Fall des deutschsprachigen Kontexts drückt sich dieser Prozess u.a. in den Übergang vom Begriff der Bildung zu dem des Lernens aus. Zugleich ist festzuhalten, dass solche paradigmatischen semantischen Verschiebungen *Übersetzungsakte* im wörtlichen Sinne sind, d.h. sie müssen in der Lage sein, die beiden Bedeutungshorizonte, auf die sie sich beziehen, zu verbinden.

In dem spezifischen Fall der Anpassung europäischer wirtschaftlicher und politischer Perspektiven, genauer gesagt transnationaler Dynamiken, an nationale institutionelle Kontexte mit spezifischen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen kann die darin enthaltene *Übersetzung* mit einem Prozess gleichgesetzt werden, den Roger Chartier mit dem Begriff der „Zirkulation“¹⁷ bezeichnet. In der Einleitung zur französischen Ausgabe des Werks *Die höfische Gesellschaft* von Norbert Elias verwendet der französische Historiker den Begriff der Zirkulation, um einen Prozess innerhalb der Hofgesellschaft zu bezeichnen, der durch die gleichzeitige Existenz zweier auf den ersten Blick widersprüchlicher Mechanismen gekennzeichnet ist: Verbreitung und Distinktion.¹⁸ Die Zirkulation der höfischen Umgangsformen, d.h. ihre Verbreitung, ist für Chartier durch einen durchgängigen Prozess der Unterscheidung, bzw. der weiteren Differenzierung gekennzeichnet. Die Analogie sollte hier nicht forciert werden. Es gilt vor allem die historische und politische Diversität der analysierten Kontexte zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz drückt der Begriff der Zirkulation, verstanden als Übersetzung, auch im Fall der Anpassung der europäischen Gesetzgebung an die der Nationalstaaten, genau aus, inwiefern Dynamiken der Diffusion, der Verbreitung und des Transfers nicht linear stattfinden, sondern durch Prozesse ständiger Differenzierung, sowohl auf einer kulturellen als auch auf einer epistemischen Ebene.

Um den oben erwähnten Paradigmenwechsel zu analysieren, wird im Folgenden eine Reihe von OECD-Berichten und -Publikationen berücksichtigt. Die Empfehlungen, die in diesen Dokumenten formuliert wurden, sind in den verschiedenen nationalen Kontexten nicht *in toto* übernommen oder umgesetzt, sondern ‚übersetzt‘ worden. Und wie bei allen Übersetzungsprozessen üblich, sind einige Aspekte, die in den OECD-Berichten hervorgehoben wurden, verloren gegangen und andere, die sich in den jeweiligen unterschiedlichen nationalen Kontexten kulturell und politisch einfacher einführen ließen, übernommen worden.

Ausgehend von den geschilderten methodologischen Überlegungen unterscheiden sich die folgenden Überlegungen von der bereits erwähnten Analyse von Zymek, die sich auf die institutionellen Aspekte der Reform konzentriert. Zymek macht auf eine zentrale Konsequenz der Modularisierung der universitären Lehrerbildung aufmerksam, nämlich auf die Verschiebung von einer fachlichen zur einer eher professionellen Ausbildung, ohne jedoch diese Verschiebung in einen breiteren wissenschaftlichen Horizont einzubetten. Nachdem er die neuen Elemente der Reform hervorgehoben hat, richtet sich sein Fokus auf nationale Mechanismen, die den sozialen oder ökonomischen *côté* des Lehrerberufs darstellen, d.h. Gehalt, Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot, und die aus seiner Sicht den Anpassungsprozess

¹⁷ Vgl. Chartier 1985, S. XXIV.

¹⁸ Chartier 1985. Für eine detailliertere Analyse methodologischer Aspekte einer pädagogischen Historiographie des Transfers siehe Casale 2006.

des deutschen Bildungssystems an das angelsächsische *de facto* bremsen würden. Der Vorstoß zur Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus könne durch die Sorge vor sozialer Deklassierung verringert werden.

Zymek hat zweifellos Recht, wenn er die Verteidigung des Beamtenstatus als eine entscheidende Bremse für die Anpassung an die angelsächsische Ausrichtung des europäischen Rahmens ansieht. Allerdings vernachlässigt er, bei dieser Art der Analyse, die Veränderung des epistemischen Charakters der Ausbildung selbst zu berücksichtigen. Der Übergang von einer fachlich orientierten zu einer professionell ausgerichteten Ausbildung findet im Kontext der Hochschulreformen durch eine Umkehrung der klassischen Logik des universitären Studiums statt, die den Vorrang der wissenschaftlichen vor der beruflichen Bildung vorsah. Mit der Berufsorientierung des Bachelors ist diese Logik umgedreht worden: Die wissenschaftliche Spezialisierung folgt der beruflichen Spezialisierung.¹⁹ Der theoretische Horizont einer solchen Ausbildung ist nicht mehr die transzendente Systematik eines Faches, deren idealistische und neuhumanistische Matrix in den unterschiedlichen europäischen Traditionen im 19. und 20. Jahrhundert verschieden dekliniert wurde, sondern die kognitive Psychologie oder der Pragmatismus.

Es ist vor allem die kognitive Psychologie, die als Bezugsdisziplin für die Lehrerbildung in einem transnationalen Kontext dient, der darauf ausgerichtet scheint, wissenschaftliche Ausbildung auf einen Optimierungsprozess zu reduzieren. Die *liaison* zwischen Kognitivismus und Pragmatismus hat einen historischen und einen epistemischen Hintergrund. Sieht man von den historischen Aspekten ab, die vor allem die kulturelle Rolle des Pragmatismus nach dem Zweiten Weltkrieg im deutschen Bildungskontext betreffen, besteht die epistemische Affinität zwischen den beiden Ansätzen vor allem in der Bedeutung, die beide einem naturalistisch verstandenen Lernbegriff beimessen. Aus diesem Grund ist der Lernbegriff, anders als der der Bildung, leichter auf die Welt der Praxis zu beziehen als auf die der Wissenschaft, der Theorie. Auch in diesem Fall ist der in den OECD-Publikationen zu Beginn des Jahrtausends realisierte Übergang von der Welt der Praxis zu der der Wirtschaft nicht unmittelbar, sondern es handelt sich um eine Übersetzung, eine Anpassung auf verschiedenen Ebenen.

4 Die Entstehung der Bildungswissenschaft

In Berichten und Dokumenten, die von der OECD am Anfang der 2000er Jahre veröffentlicht wurden, wird auf den wirtschaftlichen Wert von Bildung und Wissen explizit hingewiesen. In Anlehnung an ein Modell der wirtschaftlichen Entwicklung, das bereits in den 1950er Jahren von der sogenannten *Chicago School* formuliert wurde, haben die Humankapitaltheoretiker des 21. Jahrhunderts Themen und Probleme aufgegriffen, die nicht nur in den engeren Bereich der wissenschaftlichen Bildung, sondern auch zu dem allgemeineren Erziehungsbereich gehören. In einer Veröffentlichung von 2001 mit dem Titel *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital* hat die OECD das Programm, das Adam Smith 1776 in *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* formuliert hatte,²⁰ in einer neoliberalen Perspektive umgeschrieben. Bei dem Werk von Smith handelt sich um einen Gründungstext des europäischen Liberalismus, der u.a. für die Analysen von Wilhelm von Humboldt zum Verhältnis von

19 Das gilt auch, wenn die Bachelor-Studiengänge für das Lehramt nicht per se berufsqualifizierend sind.

20 Smith 1776/2005.

Bildung und Staat entscheidend war.²¹ Für die Väter des Liberalismus stellte Bildung im 19. Jahrhundert nicht nur einen entscheidenden Faktor für den wirtschaftlichen Wohlstand einer Nation dar, sondern auch ein unverzichtbares Element für die politische Bildung der Bürger. Trotz erheblicher Unterschiede in der Art und Weise, wie sie das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, bzw. zwischen den Erfordernissen des Markts und der Autonomie der Wissenschaft, konzipieren, sind sich die beiden liberalen Denker darin einig, Wissenschaft und wissenschaftliche Bildung als unverzichtbare Bedingung eines liberalen Staates anzusehen. Die Investitionen des Staates in den wissenschaftlichen Sektor bilden für beide eine grundlegende Voraussetzung zur Verwirklichung der Autonomie des Staates, zu deren Garant sie die Wissenschaft machen, verstanden als Kontrollinstanz und zugleich als Instrument, um die Eingriffe des Staates in die private Sphäre auf das notwendige Minimum zu beschränken. In der neoliberalen Adaption des liberalen Programms werden staatliche Investitionen in Maßnahmen umgewandelt, die nicht so sehr die politische und wirtschaftliche Freiheit der Bürger und Bürgerinnen, sondern die des Marktes fördern sollen. Öffentliche Investitionen in die Bildung zielen daher auf die Bildung des Humankapitals der Bürger und Bürgerinnen ab,²² d.h. auf eine Bildung, die ihnen einen freien und flexiblen Zugang zum Markt ermöglicht.²³ Was sich gegenüber dem liberalen Programm ändert, ist das Verständnis von Gesellschaft und von Wissenschaft. Der gesellschaftliche Zusammenhang wird nicht mehr in Verbindung mit der Idee eines Allgemeinen gebracht, das zugleich als Recht, als Wissenschaft und als Sittlichkeit gedacht wird. Die Herausforderung, mit der sich die Mitglieder des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) auseinandersetzen wollen, ist die einer „Lerngesellschaft“,²⁴ deren allgemeiner Horizont vorrangig durch den Markt hergestellt wird und durch eine Wissenschaft, die neben dem ökonomischen Wachstum, der Verkehrs- und Kommunikationsfähigkeit des Individuums dienen soll.

Für die Verwirklichung einer solchen Lerngesellschaft reiche eine Reform nicht aus, sondern sei eine Revolution in der Lehrerbildung notwendig, die auf der Entwicklung eines neuen Curriculums, der Konzeption eines neuen Fachgebiets, der Reorganisation der Hochschulstruktur und einer Neuausrichtung von Forschung und Lehrplänen beruhen solle.²⁵ Der von der OECD neu konzipierte Lehrplan konzentriert sich auf das Konzept der *literacy* und auf die Lernfähigkeit, die in neurologischer Hinsicht gefasst wird: „Including, of course, elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns etc.“²⁶

Obwohl ein solcher Lehrplan hauptsächlich in Bezug auf die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen im Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I gedacht wird, hatte diese curriculare Reform auch Auswirkungen auf die Lehrerbildung für die Sekundarstufe II. Sie betreffen vor allem 1. den Einfluss, den die neue Universitätsreform (Bologna-Prozess) auf die wissenschaftliche Ausbildung im Allgemeinen gehabt hat; 2. den polyvalenten Charakter des Bachelor-Abschlusses sowie 3. die vorher schon erwähnte neue professionelle Ausrichtung der akademischen Lehrerbildung in Deutschland. Vor der Reform umfasste die universitäre Lehrerbildung eine wissenschaftliche und eine berufsvorbereitende Phase. In der Zeit vor 2003,

21 Vgl. Humboldt 1972/2002.

22 Casale/Oswald 2019.

23 Vgl. CERI 2001, S. 16. Zur historischen Kontextualisierung und Analyse dieser Transformation siehe Casale/Oswald 2019.

24 „The challenge is to create a learning society (not a ‚knowledge society‘) for the 21st century“ (CERI 2001, S. 23).

25 Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 2007.

26 Ebd., S. 23.

d.h. vor der Reform, lag die Aufgabe, das Lehrpersonal professionell auszubilden, hauptsächlich bei der Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

In Veröffentlichungen aus den Jahren 2001, 2002 und 2007 drückt die Arbeitsgruppe des CERI der OECD eine gewisse Skepsis hinsichtlich der wissenschaftlichen Eignung der Pädagogik aus, die Lehrerbildung zu revolutionieren und fördert deshalb die Entstehung eines neuen disziplinären Feldes. Für die Mitglieder des CERI sollte die Pädagogik, die eher als Kunst denn als wissenschaftliche Disziplin oder Praxis zu betrachten sei, von einer psychologischen Wissenschaft des Lernens ersetzt werden: „Education is not an autonomous discipline. Like medicine or architecture, it relies on the other disciplines for its theoretical foundation. But, unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science“.²⁷

Diese neue Lernwissenschaft wird von den Mitgliedern des CERI nicht mit den Neurowissenschaften gleichgesetzt. Aber diese sollen die erkenntnistheoretische Matrix einer neuen transdisziplinären Wissenschaft bilden, die in der Lage sein solle, ausgehend vom Lernbegriff Elemente der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik zu synthetisieren.

Die Anpassung des Bildungssystems an diesen neuen Wissenschaftstypus erfolgte, wie bereits gezeigt, durch die Einrichtung transdisziplinärer universitärer Strukturen (*Schools of Education*), die einerseits die Modalitäten für die Lehrerausbildung in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II vereinheitlichten und die andererseits der Erziehungswissenschaft die kulturelle und organisatorische Hegemonie in der Lehrerbildung entzogen.

Die Anpassung erfolgte auch in Form einer spezifischen Übersetzung oder semantischen Verschiebung der Lernwissenschaft. Sie wurde ins Deutsche nicht wörtlich als Wissenschaft des Lernens, sondern als Bildungswissenschaft übersetzt, wodurch ein neues hybrides disziplinäres Konstrukt entstanden ist, das sich aus den Traditionen des Kognitivismus, Neuhumanismus und Pragmatismus speist.

Die Normalisierung dieses neuen disziplinären Feldes hat sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf institutioneller Ebene stattgefunden. Auf beiden Ebenen wurde diese Bezeichnung mit der erklärten Absicht eingeführt, die Erziehungswissenschaft, die in der universitären Lehrerausbildung als „die Bezugswissenschaft“²⁸ galt, durch eine neue wissenschaftliche Disziplin zu ersetzen, die als transdisziplinär erklärt wird und faktisch von einer kognitivistischen Psychologie dominiert wird.

Zur Bestimmung der Themen der Bildungswissenschaft ist eine Studie in Deutschland durchgeführt worden, die sogenannte Delphi-Studie, mit der expliziten Absicht, die Koordinaten des neuen disziplinären Feldes festzulegen. Ausgehend zuerst von einer Rekonstruktion der Themen, die Gegenstand der Lehrerbildung traditionell gewesen sind, hat die Forschungsgruppe der Delphi-Studie folgende Aspekte hervorgehoben: Unterricht, Profession, Bildungssystem und Schulorganisation, Theorie und Geschichte der Bildung, Entwicklungsprozesse, Heterogenität und soziale Konflikte, Diagnostik und Evaluation. Die Ergebnisse sind aus Interviews abgeleitet worden, die mit einer repräsentativen Anzahl von Expert/innen, d.h.

27 Ebd. S. 9. Das Profil dieser neuen Lernwissenschaft wurde auf drei Kongressen diskutiert und entwickelt, die von der OECD organisiert wurden: Das New Yorker Forum am Sackler Institute (16.-17. Juni 2000) über das Thema „Brain Mechanisms and Early Learning“; die Konferenz von Granada in Spanien (1.-3. Februar 2001) mit dem Titel „Brain Mechanisms and Youth Learning“ und die Konferenz von Tokio (26.-27. April 2001) zum „Brain Mechanisms and Learning in Ageing“.

28 Kunina-Habenicht/Lohse-Bossenz/Kunter/Dicke/Förster/Gößling/Schulze-Stocker/Schmeckt/Baumert/Leutner/Terhart 2012, hier S. 656, Herv. i. O.

Dozierenden mit langjähriger Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung, geführt wurden. Der rekonstruktiven folgt in der Studie eine performative Phase, in der curriculare Standards für das neue disziplinäre Feld festgelegt werden.²⁹

Auch in diesem Fall handelt es sich um eine vielschichtige Interpretations- und Übersetzungsoperation, in der einige zentrale Aspekte der allgemeinen Didaktik, die den Unterricht (das Lehren) betreffen, mit Elementen einer psychologisch ausgerichteten Lerntheorie zusammengeführt worden sind.³⁰

Für eine solche keineswegs selbstverständliche Balance war es notwendig, die akademische Lehrerbildung auf die zwei Aspekte des Lernens und des Lehrens zu konzentrieren und die wissenschaftliche Sozialisation des zukünftigen Lehrpersonals auf ein Konzept professioneller Identität zu reduzieren.

Dieser von der OECD koordinierte transnationale Normalisierungs- und Standardisierungsprozess sah sich mit Schwierigkeiten konfrontiert, die durch die lokalen bzw. nationalen Anpassungsverfahren entstanden sind, sowie mit einer Reihe von kritischen Positionen, die vor allem von Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft geäußert worden sind.³¹

Ein Echo dieser Kritik scheint, zumindest als Oberflächeneffekt,³² in einigen Publikationen der letzten Jahre mitzuschwingen, die sich dem pädagogischen Wissen als zentralem Element der Lehrerausbildung widmen.

In einer Veröffentlichung von 2017 wenden sich die Mitglieder des CERI von den Anfang der 2000er Jahre vertretenen Positionen ab und rehabilitieren die Pädagogik als Disziplin, die für die Prozesse der wissenschaftlichen Professionalisierung der Lehrkräfte zuständig sei. Im Zentrum der Analyse stehen neuerdings folgende Fragen:

1. „What is the nature of the pedagogical knowledge base of the teaching profession?“;
2. „Is the pedagogical knowledge of the teaching profession up-to-date?“³³

Auf der Grundlage von Shulmanns Analyse³⁴ wird das „allgemeine pädagogische Wissen“ (*general pedagogical knowledge*) als drittes wichtiges Element nach der Fachlichkeit (*content knowledge*) und der Fachdidaktik für die professionelle und wissenschaftliche Ausbildung der Lehrperson betrachtet.³⁵

Dies scheint jedoch nur ein terminologisches Zugeständnis an die Pädagogik bzw. eine weitere Übersetzung zu sein. Denn das, was in der Veröffentlichung des CERI unter *general pedagogical knowledge* subsumiert wird, betrifft ausschließlich Aspekte des Schullebens (wie Organisation, Prinzipien und Strategien eines Klassenmanagements) oder die psychologischen Motivationen

29 Die ‚wissenschaftliche Normalisierung‘ dieses neuen disziplinären Feldes hat nicht unmittelbar zu deren institutionellen Übertragung geführt. In der Praxis ist die curriculare Organisation der Lehrerbildung weniger homogen als in den verschiedenen Standardisierungsversuchen erhofft (vgl. dazu Lohmann/Seidel/Terhart 2011). Das schmälert allerdings auf einer epistemologischen Ebene nicht den normativen Charakter solcher Versuche.

30 Zu diesem komplexen Gleichgewicht vgl. Terhart 2012, hier S. 29.

31 Eine Auseinandersetzung der Vertreter des neuen disziplinären Feldes mit den kritischen Positionen aus der Erziehungswissenschaft erfolgt z.B. in dem von Baumert und Tillmann (2016) herausgegebenen Themenheft „Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker“.

32 Es ist offensichtlich, dass es sich bei der Zirkulation von Ideen nicht um eine reine Rezeption handelt, d.h. um eine bewusste Auseinandersetzung mit bestimmten Positionen, sondern um in einem gewissen Sinne diffuse Verschiebungen von unterschiedlichen Formen theoretischer Legitimation.

33 Guerriero 2017, S. 3f.

34 Siehe Shulmann 1987.

35 In einem Beitrag von 2009 wird diese Position, die später (2017) von dem CERI übernommen wird, schon von Johannes König und Sigrid Blömeke formuliert.

der Lehrperson, nicht aber den epistemischen Charakter der Wissensform, der im Kognitivismus verankert bleibt und dessen Mittelpunkt der Kompetenzbegriff bildet.³⁶

5 Fazit

Unter Berücksichtigung der Entwicklungen, die vorher rekonstruiert worden sind, und der Reformen, die im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt worden sind, können zwei Tendenzen hervorgehoben werden. Die erste betrifft den Bedeutungsverlust der wissenschaftlichen Qualifizierung als solcher; die zweite die Abkehr von einem pädagogischen Ansatz, der eine kritische Auseinandersetzung mit der Schule als Institution in soziologischer, bildungspolitischer und historischer Hinsicht pflegt, und der Bildungsprozesse auch in Zusammenhang mit der Besonderheit der Lehrer-Schüler-Beziehung und des generationalen Charakters der Wissensvermittlung betrachtet.

Diese kritische Bilanzierung stellt allerdings die institutionelle und kulturelle Notwendigkeit der stattgefundenen Reform der Lehrerbildung nicht in Frage. Ihre Notwendigkeit, die in Deutschland zur Einführung von curricularen Standards, zur Umstrukturierung von Studiengängen und zur Gründung von universitären Zentren zur Koordinierung der Lehrerbildung geführt hat, lässt sich sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus pädagogischer Sicht begründen. Jedoch wurde auf die Herausforderung, die universitäre Lehrerbildung zu koordinieren, mit einer Engführung reagiert, insofern die eingerichteten Zentren in den meisten Fällen wissenschaftlich von der kognitiven Psychologie geprägt sind. Mit dieser Art von wissenschaftlicher Hegemonie ist die Konzeption eines meist polyvalenten Curriculums der Lehrerbildung verbunden, das sich auf kognitive Prozesse oder Evaluationsverfahren konzentriert.

Ein solches Curriculum ist durch die Einführung von Aspekten der Bildungsgeschichte und der Erziehungs- und Bildungstheorie zu ergänzen, die (a) die Schule als Institution und als kulturellen Ort der wissenschaftlichen, moralischen und politischen Bildung behandeln; die (b) für eine historisch-politische und juristische Analyse der Schulreformen relevant sind und (c) die sich mit der Besonderheit der pädagogischen Beziehung beschäftigen.

Die Kritik an der aktuellen Reform richtet sich weiterhin auf das mit der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse geschaffene konsekutive zweistufige Modell. Dieses Modell setzt eine Kontinuität des Kompetenzerwerbs eher in einer beruflichen als in einer wissenschaftlichen Perspektive voraus. Die Studierenden werden eher in Probleme und Aspekte ihres zukünftigen Berufs eingeführt als in die Systematik eines Faches. Daraus resultiert nicht nur eine ‚Entpädagogisierung‘ der Lehrerbildung, sondern auch eine Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus der zukünftigen Lehrperson. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass bei der Diskussion und Bewertung der unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studien in Bezug auf die schulischen Leistungen der Fünfzehnjährigen – auch wenn sie sich auf die erste Stufe der Sekundarstufe beziehen – auf die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung selten Bezug genommen wird. Eine Alternative zu den gegenwärtigen Versuchen, die Zeit der wissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung im Namen einer ausschließlich ökonomischen Effizienz zu verkürzen, wäre eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Ausbildung, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen

36 Der verwendete Ausdruck ist „procedural knowledge“, siehe dazu von Guerriero 2017, Kap. 4 „Teachers’ pedagogical knowledge: what it is and how it functions“.

für die Sekundarstufe II erforderlich. Es ginge darum, ein Modell der Berufsbildung zu entwerfen, das der wissenschaftlichen Ausbildung nicht abträglich ist und sich auf eine Art von Professionalität bezieht, die in wissenschaftlicher, pädagogischer, psychologischer und didaktischer Hinsicht definiert wird – auch wenn eine solche neue Konzeption der Lehrerbildung eine Verlängerung der Ausbildungszeit beinhalten würde.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2018): Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25, S. 229-242.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart, S. 483-490.
- Casale, Rita (2004): The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A Plea for a History of Educational Knowledge. In: *Studies in Philosophy and Education* 23, S. 393-408.
- Casale, Rita (2006): «Die Geschichte Europas lernen» und «die Geschichte Europas schreiben». Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen, S. 299-318.
- Casale, Rita (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurek (Hg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 43-56.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): Bildung zum Humankapital. In: Walgenbach, Katharina (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M., S. 61-87.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2001): *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital*. OECD. Paris.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD. Paris.
- Chartier, Roger (1985): Préface. Formation sociale et économie psychique: la société de cour dans le procès de civilisation. In: Elias, Norbert: *La société de cour*. Paris, S. I-XXVIII.
- Depaepe, Marc (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs: ein Plädoyer für mehr Theorie in der pädagogischen Historiographie. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin, S. 52-59.
- Ferrari, Monica (2018): Aspetti del dibattito storiografico sulla scuola in Lombardia tra antico regime e Unità. In: *Quaderni di intercultura* 10, S. 17-44.
- Guerriero, Sonia (Hg.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation. OECD. Paris.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, H. 3, S. 384-401.
- Herrmann, Ulrich (2001): Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, H. 4, S. 559-575.
- Humboldt, Wilhelm (1792/2002): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt, S. 56-233.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, H. 3, S. 499-527.
- Kotthoff, Hans-Georg/Terhart, Ewald (2013): 'New' Solutions to 'old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, S. 73-92.
- Kunina-Habenicht, Olga/Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunter, Mareike/Dicke, Theresa/Förster, Döris/Gößling, Jill/Schulze-Stocker, Franziska/Schmeck, Annett/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Terhart, Ewald (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, H. 4, S. 649-682.

- Lohmann, Volker/Seidel, Verena/Terhart, Ewald (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nord-rhein-westfälischen Universitäten. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, H. 2, S. 271-302.
- Mandel, Hans Heinrich (1989): *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf.
- Oelkers, Jürgen (2009): 'I wanted to be a good teacher...'. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* XXXVI, H. 1, S. 159-172.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the new Reform. In: *Harvard Educational Review* 57, H. 1, S. 1-22.
- Smith, Adam (1776/ 2005): *Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker*. UTB.
- Terhart, Ewald (2012): «Bildungswissenschaften». Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 1, S. 22-39.
- Terhart, Ewald (2016): Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA. In: Bonsen, Martin/Priebe, Botho (Hg.): *PISA – Folgen und Fragen*. Seelze, S. 87-103.
- Weinert, Franz Emanuel (1999): *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt: 'Definition of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations'*. Neuchâtel.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.): *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle, S. 45-65.
- Zymek, Bernd (2017): Die Zukunft des Lehrberufs in Deutschland. In: *Die deutsche Schule* 109, H. 1, S. 70-90.